

# Estrategias de motivación extrínseca. Percepciones del estudiante de ELE norteamericano: estudio de un caso en España

Extrinsic motivational strategies. ELE NorthAmerican students' perceptions: a Spanish case study

MARÍA SÁEZ GÓMEZ

Universidad de Burdeos

Burdeos, Francia

[maria.saez-gomez@u-bordeaux.fr](mailto:maria.saez-gomez@u-bordeaux.fr)

## Resumen

La motivación es indudablemente una fuerza motriz en el proceso de aprendizaje de una L2. La inquietud intelectual, el desarrollo profesional y la necesidad académica son algunos factores que contribuyen a la motivación intrínseca del estudiante. Sin embargo, existen otros factores que pueden contribuir positivamente a la motivación extrínseca del discente, como las pautas pedagógicas que implementa el docente en su aula. Así pues, el objetivo de este trabajo es medir y analizar la cognición del estudiante con respecto a las macroestrategias y microestrategias de motivación extrínseca (Dörnyei y Ushioda, 2013). Para ello, se ha desarrollado un cuestionario destinado a recoger cuantitativa (escala de Likert) y cualitativamente (comentarios optativos) las percepciones del discente. El cuestionario incluye 20 ítems y tanto su validez como su fiabilidad se estudian mediante procedimientos estadísticos. A la luz de los datos obtenidos, se extraen implicaciones pedagógicas para llevar al aula y se esbozan futuras líneas de investigación.

**Palabras clave:** estrategias, motivación, percepción, estudiante

## Abstract

Motivation is indubitably a driving force in the learning process of an L2. The intellectual concerns, the professional development and the academic need are some of the factors that contribute to the intrinsic motivation of the student. Nevertheless, there are other

factors that can contribute positively to the extrinsic motivation of the learner, such as the pedagogical guidelines that the teacher implements in the classroom. Therefore, the goal of this research is to measure and analyze the cognition of the student concerning macro-level strategies and extrinsic motivation micro-level strategies (Dörnyei and Ushioda, 2013). To do this, a survey has been developed in order to analyze quantitatively as well as qualitatively the understandings of the student. The questionnaire includes twenty items and both its validity as its reliability have been measured through statistic methods. Based on the obtained information we deduce pedagogical involvement to bring them into practice in the classroom and we can draw future research lines.

**Keywords:** strategies, motivation, perception, student

## Introducción

**S**in duda alguna, el aprendizaje de segundas lenguas es un requisito casi indispensable en la sociedad globalizada en la que vivimos hoy en día. Este proceso no depende solo de las habilidades lingüísticas de los alumnos, sino que entran en juego otros factores afectivos como la motivación. Si bien es cierto que la motivación de los alumnos ha sido largamente analizada en diferentes estudios empíricos durante las últimas décadas, apenas existen trabajos que den voz al alumnado y que no se limiten solamente a sacar una serie de conclusiones tras observarlo (Macintyre, 2002). Por ello, creemos que es necesario interesarse también por sus percepciones en tanto que discentes. Así pues, con este estudio, buscamos conocer de primera mano las opiniones de los estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE) acerca de diversas estrategias de motivación que tienden a implementarse en el aula con el fin de identificar las que, a juicio del estudiante, son más

beneficiosas en el proceso de aprendizaje. Para conocer estos datos, se distribuye un cuestionario a una muestra de alumnos del Centro de Lenguas Modernas (CLM) de la Universidad de Granada. Los datos recogidos en el cuestionario nos permiten conocer si existen diferencias en las opiniones con respecto a ciertas estrategias de motivación entre dos perfiles de estudiante: el alumno en cursos de lengua instrumental, al que nos referimos en este trabajo como ACLI, frente al alumno que asiste a cursos de lengua mixtos (ACLM), es decir, que participa tanto en clases de lengua basada en contenidos como de lengua instrumental.

Aunque la motivación haya sido largamente estudiada en el campo de la psicología, no ha sido hasta hace unas décadas que estos estudios han adquirido una perspectiva más educativa (Dörnyei y Ushioda, 2009). A lo largo de toda mi vida he podido observar, en tanto que aprendiz de lenguas desde los seis años, una frecuente falta de motivación por parte del alumnado de L2. Esta desmotivación puede entorpecer

el proceso de aprendizaje, por lo que es importante destinar más esfuerzos para estudiar los diferentes fenómenos que se suceden en la mente del ser humano a la hora de aprender una L2. De esta forma, proporcionaríamos más recursos al profesorado, quienes podrían hacer frente al reto de motivar a los alumnos a través de líneas de actuación docentes coherentes con el estilo y proceso de aprendizaje del discente.

Teniendo en cuenta cómo inciden los niveles de motivación en el alumnao, parece necesario e incluso imprescindible considerarlos y hacerlos participantes activos de la investigación. Por tanto, presentamos este trabajo para arrojar luz sobre la necesidad de escuchar las opiniones de los discentes en el estudio de la motivación. Esperamos entonces que este trabajo pueda esbozar futuras líneas de investigación que repliquen los objetivos y resultados de este proyecto, teniendo en cuenta además otras variables demográficas como el rango de edad del estudiante o su lengua materna.

## Investigaciones previas

Dos estudios recientes en la literatura abordan la cognición acerca de las estrategias de motivación: Alqahtani (2016) y Ounis y Ounis (2017). Saleh Alqahtani, de la Universidad de Yeda, en Arabia Saudí, llevó a cabo en abril de 2016 una investigación para conocer mejor las percepciones que los profesores de Inglés como Lengua Extranjera tenían sobre las estrategias de motivación que podían implementarse en el aula. En su estudio, encuestó a un total de 117 profesores. Por otro lado, Ounis y Ounis (2017), de la Universidad

de Sfax, en Túnez, llevaron a cabo una investigación similar para conocer las percepciones de 250 profesores de Inglés como Lengua Extranjera acerca de las macroestrategias de motivación que podían implementarse en el aula. En este último estudio, los investigadores incluyeron dos tipos de muestras: profesores universitarios y profesores de un centro en el que se prepara a los alumnos de entre 14 y 18 años para la universidad.

El estudio de Alqahtani afirma que los docentes utilizan muchas estrategias destinadas a tener un comportamiento apropiado, lo que parece corresponderse en nuestro análisis con la macroestrategia *presentar y explicar las tareas de manera apropiada*. Sin embargo, los resultados demuestran que no tienen el mismo interés por otras macroestrategias, como *promover la cohesión del grupo y establecer normas grupales*, que ocupa la última posición del *ranking*. Cabe destacar que el *ranking* final de este estudio se asemeja bastante a los de las investigaciones de Dörnyei y Csizér (1998) en Hungría y a los de Dörnyei y Cheng (2007) en Taiwán, pues los tres estudios consideran fundamental que el profesor tenga un comportamiento apropiado para poder aumentar y mantener los niveles de motivación de los alumnos.

Por otro lado, los profesores encuestados en la investigación de Ounis y Ounis sitúan la macroestrategia *promover la autonomía de los estudiantes* como la más importante, mientras que destinan menos esfuerzos a *personalizar el proceso de aprendizaje*, última macroestrategia del *ranking*. Del análisis de resultados de este estudio se puede deducir que los participantes mantienen actitudes muy diferentes con respecto a las diversas estrategias

de motivación, pues tienden a implementar muy a menudo unas estrategias en detrimento de otras. Los resultados demuestran que los docentes ponen en práctica algunas estrategias en casi todas las sesiones de clase, mientras que apenas emplean las que ocupan los últimos puestos del *ranking*.

Finalmente, ambos estudios concluyen asegurando que los profesores de Inglés como Lengua Extranjera son conscientes de la importancia de implementar diferentes estrategias de motivación en el aula para mantener el entusiasmo del alumnado por aprender la L2. Además, ambas investigaciones coinciden en la importancia del contexto educativo, pues los profesores tienden a poner en práctica unas u otras estrategias dependiendo del centro en el que imparten clases y del alumnado con el que trabajan.

## Metodología

La presente investigación viene motivada por la escasez de estudios en el ámbito de ELE que recojan la cognición del estudiante acerca de las estrategias de motivación a menudo implementadas en las aulas. Así, se plantean como objetivos principales de nuestro estudio:

- Medir y analizar la cognición del discente de ELE acerca de las estrategias de motivación a menudo implementadas en el aula.
- Comparar la cognición del alumno en cursos de lengua instrumental (ACLI) frente al alumno que asiste tanto a cursos de lengua instrumental como de lengua basada en contenidos o alumno en cursos de lengua mixtos (ACLM)

en cuanto a las estrategias de motivación antes descritas.

- A la luz de los resultados obtenidos, ofrecer líneas de actuación docente que respondan a las necesidades y deseos de los alumnos y, por lo tanto, que sean coherentes con el estilo y proceso de aprendizaje del discente.
- Esbozar futuras líneas de investigación que repliquen los objetivos de este estudio, pero considerando otras variables demográficas como el rango de edad del estudiante o su lengua materna.

## Diseño de la investigación

### Participantes

Este estudio empírico cuantitativo se llevó a cabo en junio de 2019 con una muestra experimental de 82 estudiantes del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. El 39% de los encuestados tenía entre 18 y 20 años, mientras que la mayoría de ellos (56,1%) se encontraba entre los 20 y los 22 años. Tan solo un 4,9% de los participantes tenía más de 22 años. Por otro lado, la mayoría de los encuestados era de Estados Unidos (97,6%), siendo el resto de Canadá. Finalmente, un 37,8% de la muestra se caracterizó como alumnos en cursos de lengua instrumental (ACLI) y un 62,2% como alumnos en cursos de lengua mixtos o que asisten tanto a clases de lengua instrumental como a clases de lengua a través de contenidos (ACLM). Todos los participantes estaban en un contexto de inmersión lingüística, pues en el momento en el que la investigación se llevó a cabo llevaban varios meses viviendo en Granada.

**Tabla 1**  
*Descripción de la muestra experimental*

	Edad			Nacionalidad		Cursos	
	18-20	20-22	+22	EE.UU.	Canadá	ACLI	ACLM
Alumnos	46	32	4	80	2	31	51
Porcentaje	39%	56.1%	4.9%	97.6%	2.4%	37.8%	62.2%

### Instrumentos para la recogida de datos

Para diseñar el cuestionario de esta investigación, nos hemos basado en el empleado por Alqahtani para asegurar la mayor fiabilidad y validez posibles. Este autor adoptó algunos ítems de estudios anteriores llevados a cabo por Dörnyei y Csizér (1998) en Hungría y por Dörnyei y Cheng (2007) en Taiwán. Además, los ítems de nuestro cuestionario pueden encuadrarse a su vez en las 10 macroestrategias presentadas en el estudio de Ounis y Ounis (2017), que se corresponden a su vez con los “Diez Mandamientos para Motivar a Estudiantes de una L2” de Dörnyei (1998). El cuestionario final consiste en 21 ítems que se valoran según una escala de Likert de tres puntos (“de acuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y “en desacuerdo”). En nuestro cuestionario, hemos reducido el número de ítems,

pues la investigación de Alqahtani contaba con un total de 53 ítems correspondientes a 53 estrategias de motivación diferentes. Para nuestra investigación, hemos escogido solo los que nos han parecido más relevantes y los hemos adaptado utilizando un lenguaje más claro y conciso para que los alumnos puedan comprenderlos sin dificultad. Además, el cuestionario se presenta tanto en español como en inglés para asegurar la comprensión de los discentes.

Nuestro cuestionario se compone de tres secciones diferentes. La primera presenta el propósito de la investigación y agradece la colaboración de los participantes. El objetivo de la segunda sección es conocer el perfil del informante: (1) su edad, (2) su nacionalidad y (3) las clases a las que asiste. Finalmente, en la tercera sección, se presentan los 21 ítems con la escala de Likert, los cuales presentamos en la tabla 2.

**Tabla 2**  
*Ítems del cuestionario*

- 1 Es importante que el profesor explique que los errores son parte del proceso de aprendizaje.
- 2 Las actividades en las que interactúo con mis compañeros de clase son adecuadas.
- 3 Las actividades en las que comparto información personal con mis compañeros de clase aumentan mi motivación.

**Continuación de la tabla 2**

- 4 Las conversaciones informales entre profesor y estudiantes no aumentan mi motivación.
- 5 Es importante que el profesor muestre a sus estudiantes que se preocupa por su progreso de aprendizaje.
- 6 No es importante que el profesor proporciones comentarios positivos.
- 7 Es importante que el profesor explique que los errores se deben normalmente a una falta de esfuerzo y no a las bajas aptitudes.
- 8 Variar el formato de las clases es una estrategia de motivación (p. ej., alternar entre trabajo individual y el trabajo en grupo, ver películas, escuchar música, hablar con nativos, leer textos reales, etc.).
- 9 Incluir elementos humorísticos o fantásticos hace la clase más interesante.
- 10 Me gusta tener la oportunidad de sugerir cambios en clase.
- 11 No me gusta que me den la oportunidad de autoevaluarme.
- 12 Relacionar las actividades de clase con mis propias experiencias aumenta mi motivación.
- 13 Las clases deberían adaptarse a mis necesidades de aprendizaje.
- 14 Deberían animarme a conocer a hablantes nativos de español fuera de clase.
- 15 Que me ofrezcan una lista con películas y canciones españolas para ver o escuchar fuera de clase aumenta mi motivación.
- 16 El profesor no debería verme como individuo sino como parte de un colectivo.
- 17 El profesor debería emplear varias estrategias y adaptarlas a cada alumno para favorecer su motivación.
- 18 No me motiva que el profesor empiece la clase con una anécdota personal.
- 19 No me ayuda que el profesor proporcione ejemplos personales con los que me puedo sentir identificado.
- 20 Los profesores deberían explicar claramente el objetivo de cada actividad.
- 21 Los profesores deberían asegurarse de que los alumnos recibimos toda la información necesaria para poder completar una actividad.

Además, los datos obtenidos se sometieron a un proceso de validación orientado a probar su fiabilidad y validez. En primer lugar, se estudió la validez de contenido de los ítems del cuestionario. Para ello, se contó con el análisis de cuatro jueces expertos,

todos ellos profesores universitarios de L2 establecidos en EE. UU. y en Europa. Los cuatro jueces aportaron sugerencias oportunas y apropiadas que se tuvieron en cuenta para una segunda redacción de los ítems, pero en ningún caso se sugirió la supresión de ninguno

de ellos. Habiéndose reajustado por segunda vez la redacción del cuestionario, se pilotó. De dicha implementación, se recogieron las actitudes de 82 estudiantes de ELE del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada.

Una vez se hubo recogido la cognición de la muestra, se estudió la fiabilidad y la validez de constructo de los datos obtenidos. En el primer caso, se calculó el coeficiente del Alfa de Cronbach, fuente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida, lo que produjo un índice inicial de ,498. Dado que varios de los ítems estaban redactados en el sentido contrario a la mayoría, esto es, en formulación negativa, se llevaron a cabo los análisis pertinentes para invertidos y se volvió a calcular el coeficiente del Alfa de Cronbach. En este segundo análisis, se obtuvo un índice de ,798. Luego se concluyó que el cuestionario tenía una buena consistencia interna.

Por su parte, para estudiar la validez de constructo de los datos obtenidos se realizó un análisis factorial con rotación Varimax. Habiéndose satisfecho el cumplimiento de los requisitos de la prueba de KMO y de Bartlett (valor ,708 y p-valor < ,05), el método de extracción identificó seis componentes o factores con valores Eigen mayores que 1.0 y dejó cinco ítems sin relacionar con ningún factor. Luego, el cuestionario quedó reducido a 16 ítems. Por su parte, se identifican a continuación los factores extraídos, así como los ítems recogidos en cada factor:

1. Componente 1: Variación en la actividad docente
  - Incluir elementos humorísticos o fantásticos hace la clase más interesante.
2. Componente 2: Rol del docente
  - Variar el formato de las clases es una estrategia de motivación.
  - Las actividades en las que interactúo con mis compañeros de clase son apropiadas.
  - Me gusta tener la oportunidad de sugerir cambios en clase.
  - Los profesores deberían asegurarse de que recibimos la información necesaria para completar una tarea.
  - Los profesores deberían explicar el objetivo de cada actividad.
  - Las conversaciones informales entre profesor y estudiantes no aumentan mi motivación.
  - Es importante que el profesor muestre a sus estudiantes que se preocupa por su progreso de aprendizaje.
  - El profesor debería emplear varias estrategias y adaptarlas a cada alumno para favorecer su motivación.
3. Componente 3: La experiencia personal
  - Las actividades en las que comparto información personal con mis compañeros de clase aumentan mi motivación.
  - No es importante que el profesor proporcione comentarios positivos.
  - Relacionar las actividades de clase con mis propias experiencias aumenta mi motivación.
4. Componente 4: Contacto con el hablante nativo
  - Deberían animarme a conocer a hablantes nativos de español fuera de clase.

5. Componente 5: Otras actitudes motivacionales

- Es importante que el profesor explique que los errores se deben normalmente a una falta de esfuerzo y no a las bajas aptitudes.
- Que me ofrezcan una lista con películas y canciones españolas para ver o escuchar fuera de clase aumenta mi motivación.

6. Componente 6: El ejemplo personal

- No me ayuda que el profesor proporcione ejemplos personales con los que me puedo sentir identificado.

incluir los resultados obtenidos de todos los ítems y además estos se han encuadrado en una serie de macroestrategias que se corresponden con las presentadas por Ounis y Ounis (2017) y con los “Diez Mandamientos para Motivar a Estudiantes de una L2” de Dörnyei (1998). Entendemos que el estudio de la fiabilidad y validez de los datos obtenidos nos reporta un cuestionario válido y con consistencia interna para futuras investigaciones, pero optamos por presentar aquí todos los datos recogidos con el fin de ofrecer la visión más completa posible a la luz de lo realizado en este trabajo.

Algunos ítems de nuestro cuestionario se presentan como oraciones negativas, por lo que el porcentaje de desacuerdo es muy alto, lo que quiere decir que en realidad los discentes sí que valoran positivamente la estrategia. Para obtener el porcentaje que aquí se presenta, sumamos el porcentaje de respuesta mayor de los ítems de cada macroestrategia, hicimos una media y los ordenamos de mayor a menor, como se puede apreciar en la Tabla 3.

## Resultados

Como se observaba en el capítulo anterior, el estudio de la validez de constructo extrajo seis componentes principales y eliminó de la lista de ítems cinco variables. Para el análisis y presentación de datos en este trabajo, se ha optado por

**Tabla 3**  
*Ranking de macroestrategias*

	Macroestrategia	Porcentaje
1. <sup>a</sup>	Presentar y explicar las tareas de manera apropiada	97,6%
2. <sup>a</sup>	Hacer que las clases de L2 sean interesantes	97,0%
3. <sup>a</sup>	Tener una buena relación con los alumnos	96,4%
4. <sup>a</sup>	Familiarizar a los alumnos con la cultura de la L2	92,1%
5. <sup>a</sup>	Personalizar el proceso de aprendizaje	87,8%
6. <sup>a</sup>	Aumentar la orientación hacia los objetivos de los alumnos	87,2%
7. <sup>a</sup>	Crear una atmósfera agradable y relajada en el aula	87,1%
8. <sup>a</sup>	Utilizar ejemplos personales	84,2%
9. <sup>a</sup>	Aumentar la autoconfianza lingüística de los alumnos	83,7%
10. <sup>a</sup>	Promover la autonomía de los estudiantes	77,5%

### **Presentar y explicar las tareas de una manera apropiada**

Los ítems 20 y 21 de nuestro cuestionario se corresponden con esta macroestrategia. El 95,1% del total de los estudiantes está de acuerdo con el ítem 20, en el que se afirma que los profesores deben explicar claramente el objetivo de cada actividad. En total, un 93,5% de los ACLM y un 96,1% de los ACLI están de acuerdo con esta afirmación, por lo que no hay diferencias significativas. Absolutamente todos los aprendientes están de acuerdo con el ítem 21, por lo que todos afirman que los profesores deben asegurarse de que los alumnos reciben toda la información necesaria para completar una actividad. Resulta curioso observar cómo varían los resultados entre nuestro estudio y el de Ounis y Ounis, pues los profesores encuestados en su investigación consideran esta macroestrategia como la tercera más importante. Esto demuestra que los alumnos valoran más la claridad de las explicaciones que los profesores, y esto puede deberse a que son ellos los que deben seguir una serie de instrucciones para completar las tareas, por lo que les interesa que sean lo más exhaustivas posibles.

### **Hacer que las clases de L2 sean interesante**

Casi todos los encuestados (97,6%) están de acuerdo con el ítem 8, que asegura que variar el formato de las clases es una estrategia de motivación. Las diferencias entre ACLM y ACLI no son significativas, pues el 100% de los ACLM y el 96,1% de los ACLI están de acuerdo con este ítem. Un 96,3% de los aprendientes considera que incluir

elementos humorísticos o fantásticos hace la clase más interesante, por lo que está de acuerdo con el ítem 9, presentando casi el mismo porcentaje los ACLM (96,8%) y los ACLI (96,1%). En este punto no coinciden docentes y discentes, pues la investigación de Ounis y Ounis coloca esta macroestrategia como la quinta más importante y más frecuentemente empleada por los profesores a pesar de que muchas investigaciones en los campos de la educación y de la psicología enfatizan su importancia (véase Dörnyei, 2001). Esto puede deberse a las exigencias que plantean los currículos en Túnez, pues los profesores tienen que cubrir una serie de contenidos gramaticales en pocas horas lectivas, por lo que priorizan el contenido en lugar de la forma de dar clase.

### **Tener una buena relación con los alumnos**

El 92,7% de los encuestados no está de acuerdo con el ítem 4 (93,5% de los ACLM y 92,2% de los ACLI), por lo que considera que las conversaciones informales entre profesor y estudiantes sí aumentan la motivación de los aprendientes. Absolutamente todos los participantes están de acuerdo con el hecho de que el profesor debe mostrar que se preocupa por el progreso de aprendizaje de los alumnos, lo que se corresponde con el ítem 5. Así pues, esta macroestrategia se coloca como la tercera mejor valorada por los discentes. Este resultado varía muchísimo del de la investigación de Ounis y Ounis, pues su estudio colocó esta macroestrategia como la novena más empleada por los docentes, lo que demuestra que los docentes y los discentes no tienen el mismo interés

por tener una buena relación mutua. Esto puede deberse al contexto en el que los docentes de la investigación de Ounis y Ounis imparten clase, pues al ser profesores de universidad contarán con muchísimos más alumnos por grupo que los del CLM. Ese mismo motivo explica por qué nuestros encuestados le dan tanta importancia, y es que al estar en grupos reducidos es más fácil conocer al profesor y tener una buena relación con él. Poner en práctica esta macroestrategia ayuda a potenciar la figura del docente como guía del aprendizaje.

### **Familiarizar a los alumnos con la cultura de la L2**

Los ítems 14 y 15 se corresponden con estrategias que se emplean en el aula de ELE con el fin de acercar a los alumnos a la cultura española. En total, un 93,9% de los aprendientes considera que el profesor debe animarlos a conocer a hablantes nativos de español fuera de clase, por lo que está de acuerdo con el ítem 14. El 93,5% de los ACLI y el 94,1% de los ACLM están de acuerdo con esta estrategia, por lo que las diferencias entre ambas poblaciones no son significativas. Por otro lado, el 90,2% de los encuestados está de acuerdo con el ítem 15, lo que quiere decir que cree que tener una lista con películas y canciones españolas para emplear fuera del aula aumenta su motivación. Aquí sí que se observan diferencias entre los ACLM y los ACLI, pues un 96,8% de los ACLM está de acuerdo con este ítem, frente a un 86,3% de los ACLI, lo que nos indica que los ACLM valoran más el hecho de que les faciliten una lista con películas y canciones en español. En este caso,

un 7,3% del total de los encuestados no está ni en acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación. Esto puede deberse a que se encuentran en un contexto de inmersión lingüística y cultural, por lo que tal vez no consideren necesaria tal lista por estar en contacto directo con la cultura española día tras día. Llama la atención que todos los participantes que contestaron “ni acuerdo ni en desacuerdo” son ACLI, pues el 17,6% de los ACLI totales mantiene una postura neutral ante este ítem, frente al 0% de los ACLM. En cuanto a las investigaciones previas, estos resultados se corresponden con los del estudio de Ounis y Ounis, pues los encuestados también colocaron esta macroestrategia como la cuarta más empleada. Esto quiere decir que los docentes también se preocupan por despertar la motivación intrínseca de los alumnos, mientras que estos valoran positivamente que se les anime a conocer más en profundidad la cultura de la L2.

### **Personalizar el proceso de aprendizaje**

Los ítems 16 y 17 de nuestro cuestionario pueden encuadrarse dentro de esta macroestrategia. Un 81,6% de los encuestados no está de acuerdo con el ítem 16, por lo que preferiría que el profesor los viera como individuos y no como parte de un colectivo. En este punto, no se aprecian diferencias significativas entre los ACLM (83,9% en desacuerdo) y los ACLI (80,4% en desacuerdo). Sin embargo, el porcentaje de ACLI con una postura neutral ante este ítem es mayor que el de los ACLM (17,6% de ACLI frente a 6,5% de ACLM). Por otro lado, el 93,9% de los estudiantes está de acuerdo con el

hecho de que el profesor debe utilizar diversas estrategias y adaptarlas a cada alumno, lo que se corresponde con el ítem 17. Tampoco podemos hablar de grandes diferencias, pues el 96,8% de los ACLM y el 92,2% de los ACLI están de acuerdo con el ítem. Sin embargo, sí que resulta llamativo comparar estos resultados con los de Ounis y Ounis, pues los docentes encuestados en su investigación sitúan esta macroestrategia como la menos importante. No podemos olvidar que los docentes del estudio de Ounis y Ounis son profesores de universidad o de centros preparatorios, donde los grupos de alumnos suelen ser mucho más numerosos y, por lo tanto, resulta mucho más difícil personalizar el proceso de aprendizaje. Esto explicaría la variación entre ambos estudios, ya que los grupos de alumnos del CLM no suelen superar los 30 alumnos.

### **Aumentar la orientación hacia los objetivos de los estudiantes**

El 91,5% de los participantes está de acuerdo con el ítem 12, por lo que considera que su motivación aumenta cuando el profesor relaciona las actividades de clase con sus propias experiencias. Observamos una diferencia entre ACLM y ACLI, pues está a favor de esta estrategia el 96,8% de los ACLM frente al 86,3% de los ACLI. Esto parece indicar que los alumnos que asisten tanto a clases de lengua basada en contenidos como a clases de lengua instrumental se preocupan más por la orientación hacia los objetivos de las actividades de clase. En cuanto a necesidades de aprendizaje, un 82,9% de los estudiantes (87,1% de los ACLM y 80,4% de los ACLI)

afirma que las clases deberían adaptarse a sus necesidades de aprendizaje, por lo que están de acuerdo con el ítem 13. Estos resultados varían significativamente con respecto a los de Ounis y Ounis, pues su investigación sitúa esta macroestrategia como la segunda más importante. Esto nos hace pensar que los docentes reflexionan más sobre la necesidad de orientar las actividades hacia los objetivos de los estudiantes, pues puede que los alumnos no se paren a pensar qué objetivos buscan cumplir durante su proceso de aprendizaje y qué necesitan para ello, mientras que la experiencia del docente le hace destinar más esfuerzos a responder estas preguntas.

### **Crear una atmósfera agradable y relajada en el aula**

El 93,9% de los encuestados está de acuerdo con el ítem 2, por lo que cree que las actividades en las que interactúa con sus compañeros de clase son adecuadas. El 100% de los ACLM está de acuerdo con esta estrategia, frente al 90,2% de los ACLI. Por otro lado, un 80,4% de los encuestados (83,9% de los ACLM y 78,4% de los ACLI) está de acuerdo con el ítem 3 en el que se afirma que las actividades en las que comparten información personal con otros compañeros aumentan su motivación. Resulta curioso que un 17,1% de los entrevistados no estuviera ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta estrategia. En total, un 16,1% de los ACLM tiene una actitud neutral ante este ítem, frente al 17,6% de los ACLI, por lo que las diferencias no son significativas. Las clases del CLM tienen un enfoque comunicativo, por lo que la mayoría de las actividades busca que los alumnos

compartan información personal entre ellos. Puede que los alumnos nunca hayan reflexionado sobre la importancia de dichas actividades por estar tan acostumbrados a hacerlas. Estos resultados se mantienen en la línea de las investigaciones previas, pues el estudio de Ounis y Ounis también sitúa esta macroestrategia en séptima posición.

### **Utilizar ejemplos personales en clase**

Los ítems 18 y 19 de nuestro cuestionario se corresponden con esta macroestrategia de motivación. El 75,6% de los encuestados (77,4% de los ACLM y 78,4% de los ACLI) no está de acuerdo con el ítem 18, por lo que preferiría que el profesor comenzara la clase con una anécdota personal. Resulta llamativo que un 20,7% de los encuestados (19,4% de los ACLM y 21,6% de los ACLI) tenga una opinión neutral al respecto, lo que nos lleva a pensar que no le da importancia a la implicación del profesor en la clase o que nunca se ha parado a pensar cómo comienza el docente las sesiones. Por otro lado, el 92,7% de los encuestados no está de acuerdo con el hecho de que los ejemplos personales del profesor con los que los alumnos se sienten identificados no aumentan su motivación, por lo que están en desacuerdo con el ítem 19. El 93,5% de los ACLI y el 92,2% de los ACLM están en desacuerdo con esta estrategia, por lo que tampoco podemos hablar aquí de diferencias significativas. Estos resultados se corresponden con los del estudio de Ounis y Ounis, pues su investigación también coloca esta macroestrategia en octava posición.

### **Aumentar la autoconfianza lingüística de los alumnos**

En lo que a errores se refiere, el 97,6% de los participantes (96,8% de ACLM y el 98% de los ACLI) considera que el profesor debe explicar que los errores forman parte del proceso de aprendizaje, por lo que está de acuerdo con el ítem 1. Sin embargo, solo el 61% de los alumnos está de acuerdo con el ítem 7 en el que se afirma que el profesor debe explicar que los errores se deben a una falta de esfuerzo y no a las bajas aptitudes de los alumnos. Resulta llamativo observar que el 80,6% de los ACLM está de acuerdo con este ítem, frente a tan solo el 50% de los ACLI. De estos datos podemos deducir que los alumnos que asisten tanto a clases de lengua basada en contenidos como de lengua instrumental se preocupan más por el tratamiento de los errores en el aula que los alumnos que únicamente asisten a clase de lengua instrumental. Además, un 23,2% de los encuestados no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con este ítem, y esto puede deberse a que nunca han reflexionado sobre las causas que motivan sus errores como aprendices de ELE. Podemos reafirmar lo que hemos dicho anteriormente, pues solo un 12,9% de los ACLM tiene una posición neutral en este asunto, frente al 29,4% de los ACLI. Por otro lado, el 92,7% de los encuestados (90,3% de los ACLM y 94,1% de los ACLI) está en desacuerdo con el ítem 6, por lo que sí considera importante que el profesor proporcione comentarios positivos en clase. Estos resultados difieren de las investigaciones previas, pues el estudio de Ounis y Ounis coloca esta macroestrategia en sexta posición. Así pues, no parece haber un consenso sobre la

importancia de aumentar la autoconfianza lingüística de los estudiantes. Aun así, de la comparación entre estos dos estudios podemos deducir que el profesor se preocupa más por conseguir que los alumnos confíen en sus capacidades lingüísticas que ellos mismos en tanto que discentes.

### **Promover la autonomía de los estudiantes**

El 85,4% de los estudiantes está de acuerdo con el ítem 10, por lo que valora positivamente tener la oportunidad de sugerir cambios en clase. Aquí observamos diferencias entre los perfiles de estudiantes, pues el 77,4% de los ACLM está de acuerdo con este ítem, frente al 90,2% de los ACLI. Estos porcentajes parecen indicar que el alumno que asiste únicamente a clases de lengua instrumental valora más la oportunidad de sugerir cambios en clase, y esto puede deberse a que las clases de lengua instrumental suelen tener una estructura más abierta que las de lengua basada en contenidos, por lo que son más susceptibles de cambios. Un 69,5% de los encuestados (64,5% de ACLM y 72,5% de ACLI) está en desacuerdo con el ítem 11, lo que significa que prefiere tener la oportunidad de autoevaluarse. Podemos observar que un 24,4% de los encuestados no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta estrategia, aunque no hay diferencias significativas entre ACLM (22,6%) y ACLI (27,5%). Esta posición neutral puede deberse a las pocas oportunidades que suelen tener los estudiantes de autoevaluarse, lo que hace que no tengan una opinión clara sobre la autoevaluación. Tal y como ocurría con la macroestrategia anterior, en este caso

no hay consenso con respecto a los estudios previos, pues la investigación de Ounis y Ounis posiciona esta macroestrategia como la más importante de todas, lo que parece indicar que la prioridad de los docentes es que los alumnos sean capaces de trabajar de manera autónoma, a pesar de que los discentes no lo consideren para nada relevante. A la luz de estos resultados, parece necesario seguir investigando cómo afecta la autonomía de los estudiantes en sus niveles de motivación.

### **Conclusiones**

Es de suma importancia y de gran valor académico conocer las percepciones de los aprendientes de lenguas extranjeras acerca de los procesos de aprendizaje y de las prácticas docentes que se implementan en el aula con el fin de identificar mejor cuáles son sus dificultades, preferencias y necesidades. Una vez estudiados estos datos será mucho más fácil mejorar el aprendizaje de dicha lengua extranjera. La presente investigación pretende arrojar luz sobre las preferencias de los alumnos de ELE en España en lo que a estrategias de motivación se refiere, para poder así adaptar las técnicas al alumnado.

En primer lugar, cabe mencionar la discrepancia existente entre los resultados de los análisis de los cuestionarios y los del diario de notas en lo que a las macroestrategias más valoradas se refiere. Por un lado, las observaciones del diario de notas demuestran que la docente en práctica diaria implementaba muchas estrategias para crear una atmósfera agradable y relajada en el aula, mientras que los resultados de

los cuestionarios demuestran que los discentes no tienen tan en cuenta estas estrategias. Esto reafirma lo que hemos podido observar al comparar los datos de este estudio con los de la investigación previa de Ounis y Ounis, y es que los discentes y los docentes no tienen por qué valorar igual las mismas estrategias de motivación. A la luz de los resultados presentados, parece lógico pensar que docente y discente no cumplen el mismo papel en el aula de ELE, por lo que se sobreentiende que no siempre tienen el mismo punto de vista sobre cuáles son las estrategias de motivación más adecuadas para implementar en una clase de ELE.

Por otro lado, conviene también mencionar las diferencias y correlaciones halladas entre ACLM y ACLI tras haber analizado los datos de los cuestionarios. Este análisis nos demuestra que apenas hay diferencias significativas entre ambas poblaciones, pues tan solo hay cuatro ítems en los que el porcentaje total de respuesta de los ACLM y el de los ACLI se diferencie en más de un 10%. De estos ítems, solo el número 1 muestra una clara diferencia de opinión entre ACLM y ACLI, lo que demuestra que los ACLM comprenden mejor que los ACLI que los errores forman parte del proceso de aprendizaje. A la luz de estos resultados, podemos concluir que las percepciones de ambos perfiles de alumno no tienen por qué discrepar en lo que a estrategias de motivación respecta. Así pues, parece ser que las diferencias de opinión se documentan más entre docentes y discentes que entre distintos perfiles de discentes, lo que nos lleva a pensar que las diferentes opiniones dependen más del papel que se cumple dentro del aula que de la clase a la que se asiste.

Otro aspecto que merece la pena comentar es la actitud neutral que los sujetos encuestados han manifestado ante varios ítems del cuestionario. De los 21 ítems del cuestionario, en 6 se ha registrado un porcentaje de más del 13% de sujetos con una opinión neutral. Estos estudiantes han preferido mantenerse al margen de dar su opinión sobre un asunto concreto por diversos motivos, como podría ser el desconocimiento del tema o la falta de interés por el mismo. Consideramos que otra posible causa para adoptar esta postura se debe a la falta de interés que tanto la comunidad científica como los docentes suelen presentar a la hora de documentar las percepciones de los discentes, lo que podría explicar por qué los alumnos no tienen una opinión clara sobre algunos temas, pues no están acostumbrados a tener que reflexionar sobre ellos. En ocasiones, tendemos a olvidar la utilidad de la actitud crítica de los alumnos, pues sus percepciones podrían contribuir ampliamente al desarrollo de líneas docentes en coherencia con las necesidades de aprendizaje del alumnado.

A modo de conclusión, y como bien se ha dicho antes, nos gustaría señalar que no se debe olvidar nunca la importancia de las percepciones de los alumnos como factor clave para determinar qué estrategias de motivación pueden ser más beneficiosas en un aula de ELE para favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado. Así pues, se debe hacer hincapié en la figura del alumno como agente crítico y como partícipe de su propio proceso de aprendizaje.

## Bibliografía

- Alqahtani, S. (2016). "Motivational Strategies and EFL Teachers' Perceptions: A Saudi Survey", *Theory and Practice in Language Studies*, n.º 6(4), 663-674.
- Dörnyei, Z. (1998). "Motivation in Second and Foreign Language Learning", *Language Teaching*, n.º 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press
- Dörnyei, Z. y Csizér, K. (1998). "Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study", *Language Teaching Research*, n.º 2(3), 203-229.
- Dörnyei, Z. y Cheng, H. F. (2007). "The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan", *Innovation in Language Learning and Teaching*, n.º 1(1), 153-174.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2009). *Motivation, Language Identity, and the L2 Self*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2013). *Teaching and Researching Motivation*. Pearson Education.
- Dörnyei, Z. y Hadfield, J. (2013). *Motivating Learning*. Pearson Education.
- Macintyre, P. D. (2002). Motivation Anxiety and Emotion in Second Language Acquisition. En Robinson, P. (Ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning* (pp. 45-68). John Benjamins.
- Ounis, A. y Ounis, T. (2017). "A Study of the use of Motivational Macro-Strategies in the teaching of the English Language in the Tunisian context", *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, n.º 4(1), 174-187.

